

AS VARIEDADES LINGUÍSTICO-CULTURAIS DA AMÉRICA LATINA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

Géssica Gonçalves SANTOS¹

RESUMO: Realizamos um estudo acerca de como as variedades da América Latina são representadas no livro didático “Cercanía Joven”, com o objetivo de investigar a (não) discursividade da América Latina. Embasamo-nos na Linguística Aplicada de Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006), em Coracini (2011), que trata do livro didático. E Lima (2013), Paraquett (2009), sobre a (não) representação da América Latina no ensino de Espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina; Variedades linguístico-culturais; Livro didático; Ensino de língua espanhola.

Inicialmente, antes de abordarmos especificamente a proposta deste trabalho, por termos como eixo norteador desta pesquisa o ensino de língua espanhola, explicitaremos o contexto de produção desse ensino que incide na Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 que trata da obrigatoriedade da oferta do ensino de Espanhol no Ensino Médio, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Referindo-nos ao ensino de língua espanhola no Brasil, cabe ressaltar que a partir do mês de agosto de 2010 tornou-se obrigatório o ensino de Língua espanhola nas escolas públicas com a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 que entrou em vigor a partir da data de sua publicação (Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º

¹ Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, cidade de Uberaba/MG. Departamento de Letras. Orientada pela Prof. M.^a Elizandra Zeulli.

Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

da República.), tendo como prazo de cinco anos para ser implantada. Vejamos alguns fragmentos desta lei:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries. Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. (Lei 11.161)

Desse modo, podemos fazer um recorte do ensino de língua estrangeira nas últimas décadas, pois ele era deixado em segundo plano em nossas escolas públicas, porém ele sempre existiu, pois como consta nas duas Leis das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira de 1961 e a de 1971 a Língua Estrangeira teve que ser incluída na grade curricular das escolas da educação básica, mas elas não eram disciplinas obrigatórias como matemática, português, história e outras, deixando assim a escolha dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas estrangeiras.

A partir da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, era para a Língua Espanhola estar ganhando mais espaço nas escolas públicas brasileiras, já que esta Lei foi aprovada. No entanto, esta Lei não está sendo respeitada pela maioria das escolas; com isso a língua espanhola vem perdendo espaço. Assim, vemos que o ensino de espanhol no Brasil precisa ser reconhecido, não basta existir uma lei, a mesma ser sancionada e simular que está sendo colocada em prática.

Na esteira da referida Lei, em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM, o

primeiro documento com uma parte específica que aborda o ensino de Espanhol no Brasil, documento que tem o objetivo de sinalizar os rumos que esse ensino deve trilhar; marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc.

Em virtude da lei e das OCEM para o ensino de língua espanhola, as escolas, além de escolherem livros para outras disciplinas, também puderam escolher um livro didático de língua espanhola selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e destinado aos alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino.

Antes de iniciarmos o tema da nossa pesquisa, precisamos conceituar o termo América Latina, este termo é definido por uma oposição a uma outra América que não é Latina. De acordo com Bellé *apud* Moguillansky (2015), a América Latina é um espaço muito complexo, pois abarca diferentes identidades, povos e culturas.

A América Latina é um espaço complexo, que abarca diferentes identidades, povos e culturas. É muito heterogêneo e fragmentado política e culturalmente, ainda que haja aspectos que nos identifiquem. Um desses aspectos é o fato de nós nos enxergarmos como subdesenvolvidos, e acredito que é assim que o mundo nos enxerga também. Mas é claro que somos sociedades com enormes potencialidades (BELLÉ *apud* MOGUILLANSKY, 2015)

Nesse sentido, após explicitar o contexto de produção do ensino de espanhol no Brasil e conceituar América Latina, trataremos especificamente do tema de nossa pesquisa.

Neste trabalho, propomo-nos a analisar como a América Latina é representada no livro didático de língua espanhola como língua estrangeira “Cercanía Joven” selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e destinado aos alunos do Ensino Médio da rede

pública de ensino, com a finalidade de pesquisar a (não) discursividade sobre a América Latina e como as variedades linguístico-culturais são abordadas nesse material. Verificaremos ainda, se a língua espanhola é apresentada pela dicotomia: espanhol da Espanha *versus* espanhol da América Latina.

Segundo informações sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, este tem como principal objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Dessa forma, julgamos importante que o professor conheça o Guia do Programa Nacional do Livro Didático para analisar as resenhas contidas nesse guia, e tentar escolher adequadamente os livros. O livro escolhido deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola, ao aluno, ao professor e à realidade da instituição.

Por participarmos como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pudemos observar como ocorre a escolha do livro didático, pois ao analisar os guias do PNLD a professora de uma determinada escola pública escolheu o livro mais adequado para trabalhar em sua instituição, ou seja, observou o que mais se adequava em relação aos alunos e à realidade sócio-cultural de sua instituição. Essa análise crítica do material é imprescindível, pois o livro didático, como diversas pesquisas já revelaram, na maioria das vezes, acaba sendo o único recurso utilizado pelo professor, por isso também esta pesquisa se justifica, pois investigaremos e problematizaremos os discursos sobre o (não) lugar da América Latina no ensino de Espanhol.

Para realizarmos esta pesquisa, adotamos a pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista com caráter exploratório, uma vez que estimula a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em

¹<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>
Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

questão, através dos dados levantados descreveremos e apresentaremos o (não) lugar da América Latina, abordando a importância do processo de inserção da América Latina nos livros didáticos.

A partir da análise dos dados, verificaremos se será possível confirmar a nossa hipótese da (não) discursividade da América Latina, em especial das variedades linguístico-culturais, no livro didático analisado.

Na continuação, apresentaremos o referencial teórico que embasou o nosso trabalho.

1. De qual Linguística Aplicada estamos falando?

Para a elaboração deste artigo, adotamos a Linguística Aplicada, doravante LA, contemporânea, indisciplinar e transgressiva segundo os estudos realizados por Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006).

De acordo com Moita Lopes (2006), a LA indisciplinar será definida por se reconhecer a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade e, principalmente, porque a LA deseja ousar, pensar de forma diferente, para além dos paradigmas consagrados, pois essa LA que defendemos visa uma transformação social e um posicionamento político e ético do professor. Nesse sentido, esse posicionamento prevê, por parte do pesquisador, um reconhecimento de sua responsabilidade social, tornando-se sensível às desigualdades sociais e às vozes marginalizadas na sociedade.

Nesse sentido, sensibilizamo-nos com os países e os povos latino-americanos que, muitas vezes, são silenciados nos materiais didáticos, marginalizados e discriminados.

Adotamos também a LA defendida por Pennycook (2006), a LA transgressiva, aquela que atravessa as fronteiras e quebra as regras em uma posição reflexiva sobre o que e por que atravessa, é pensada em movimento em vez de considerar o que veio do momento da posição teórica “pós”.

A LA transgressiva sugere que nunca se deve permitir que a LA crítica descanse com base na satisfação de sua própria autoconcepção, nas identidades que ela afirma como constituindo sua comunidade. Portanto, uma LA transgressiva está sempre engajada em práticas problematizadoras. (PENNYCOOK, 2006, p. 83)

Desse modo, em nosso trabalho, assim como na LA transgressiva postulada por Pennycook (2006), problematizamos questões referentes à linguagem, com isso estaremos engajados em práticas que visam discutir a (não) discursividade da América Latina no ensino de espanhol no livro didático.

2. Livro didático de E/LE

Neste item, problematizaremos o uso do livro didático, pois geralmente o livro didático é mobilizado como uma verdade absoluta, como se denotasse completude; por isso consideramos necessária a mobilização de outros materiais para suprir a falta de alguns conteúdos e até mesmo romper alguns estereótipos.

Segundo Coracini (2011), é próprio da Linguística Aplicada a preocupação constante com o ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

O ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do livro didático (LD), era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área. Cabe lembrar aqui que, não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos. (CORACINI, 2011, p. 17)

Assim, Coracini (2011) relata que a LA sempre está em constante preocupação em seus estudos com relação ao livro didático. E a partir disto, abordaremos a questão do livro didático de língua estrangeira em nosso trabalho, com o objetivo de analisar a importância deste para as salas de aula.

Coracini (2011) aponta o que ocorre em sala de aula em relação ao livro didático e relata que geralmente são adotadas duas posturas por parte dos professores/educadores.

O seu uso constante e fiel, já que constituem, para os alunos, nas palavras de alguns professores sobretudo de língua portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete, para eles, professores, no sentido de não esquecerem de “dar nenhum ponto” do programa. A outra atitude, muito difundida, sobretudo em língua estrangeira, consiste em não adotar livro: os professores preferem preparar seus textos e atividades. (CORACINI, 2011, p. 23)

As posturas abordadas apresentam dois tipos de professores, aqueles que acreditam que o livro didático funciona como uma palavra inquestionável, fazendo com que o professor se limite a uma forma de

ensino/aprendizagem de língua.

Tendo o livro didático um discurso de verdade, Grigoletto (2011) afirma que este se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos).

O modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (...); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. (GRIGOLETTO, 2011, p. 68)

Dessa maneira, reconhecemos que é preciso problematizar o livro didático, pois este é apresentado como discurso de verdade e pode ser reconhecido de várias maneiras, por ter caráter homogeneizante e por ter uma uniformização provocada nos alunos, porque existe uma repetição de uma estrutura comum às unidades. Essa concepção de verdade não pode ser estabelecida, por isso é importante que o professor utilize outros tipos de materiais didáticos para que suas aulas saiam dessas uniformizações e que haja uma heterogeneidade de conteúdos e formas de ensino.

Segundo Souza (2011), é importante ressaltar a importância da autoridade e da autoria no livro didático, e para que seja entendido, é necessário compreender a escola enquanto um aparelho ideológico do estado e, no seu interior, o livro didático enquanto relação de poder

social.

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas produzir, cabendo ao aluno assimilá-la. A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. (SOUZA, 2011, p. 27-28)

De acordo com Coracini (2011), a escola deve passar por um processo de legitimação que virá do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social, ou seja, só se legitima aquilo que é considerado um valor.

A legitimação do livro didático se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída à função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade, reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. Caberia, pois, à escola definir o que é bom e mau para o aluno, definindo assim, o que vem a ser um bom ou mau professor, um bom ou mau aluno, o que significa ensinar bem e aprender, quais as regras de conduta de uns e outros, os procedimentos metodológicos, e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento. (CORACINI, 2011, p. 33)

Segundo Coracini (2011) é a escola que irá reconhecer como autêntico o livro didático, de acordo com o contexto escolar vivenciado, que deve julgar o que é bom ou ruim para os alunos e prepará-los para a vida em sociedade.

De acordo com o PNLD de línguas estrangeiras, reconhecemos que este programa tem por objetivo a aproximação dos alunos a formas de dizer o mundo e atribuir sentido a experiências vividas por outros povos com o intuito de romper estereótipos, superando os preconceitos estabelecidos e criando assim a convivência com a diferença.

A aproximação do estudante a essas formas de dizer o mundo e de atribuir sentido a experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. (PNLD, 2014, p. 49)

Os livros didáticos sugeridos pelo PNLD contemplam a interdisciplinaridade e a transversalidade para o contexto escolar. Estes dois aspectos são abordados no livro analisado “Cercanía Joven” o que mostra a preocupação dos editores com formação do aluno. É relevante apresentar esses temas para ampliar social e culturalmente a formação dos estudantes, o desenvolvimento de seu senso de cidadania e a expansão de seu conhecimento em relação às outras disciplinas.

Na continuação, abordaremos os estudos sobre a (não) representação das variedades linguístico-culturais da América Latina e suas implicações na formação de professores.

3. A (não) representação das variedades linguístico-culturais da América Latina e suas implicações na formação de professores

Paraquett (2009) afirma que para estudar as culturas hispânicas é necessário abordar a América Latina, mostrando os discursos, a linguagem, os costumes, sem se esquecer da base Ibérica.

Mi atención como formadora de profesores de español en Brasil se vuelva a esta dirección. Hablar de lengua española y culturas hispánicas en la formación de profesores en Brasil es prestar atención a América Latina sin abandonar, por supuesto, la base ibérica. Y, sin lugar a dudas, el más original y eficiente discurso sobre América Latina que he leído en los últimos años viene de Pizarro (2004), que abandona la imposible posibilidad de comprendernos desde el punto de vista lingüístico o geopolítico, para proponer una América Latina que se constituye en áreas culturales. (PARAQUETT, 2009, p.5)

Dessa maneira, percebemos que essa autora destaca a importância de estudos com ênfase em uma perspectiva social e cultural da América Latina apresentado no discurso da Linguística Aplicada, conforme mostra o seguinte fragmento:

Presentar un nuevo discurso de la Lingüística Aplicada (LA) a la enseñanza del español en el contexto brasileño, discutiéndolo desde una perspectiva social y comprendiéndolo como herramienta para la inclusión social y la interacción cultural en América Latina. (PARAQUETT, 2009 p.1)

Corroborando aos estudos de Paraquett (2009), defendemos a importância da inclusão social e da interação cultural do Brasil com os países da América Latina de língua espanhola, destacando a relevância dos livros didáticos abordarem os aspectos linguístico-culturais dos desses países, pois isso implica na formação identitária dos alunos e dos professores.

Na contramão de nossa concepção de ensino de espanhol, a Espanha ainda é representada como o único lugar em que se ensina o Espanhol, em alguns materiais, pois as agências de elaboração do livro didático, geralmente privilegiam a variedade europeia da língua espanhola, Zolin-Vesz (2013) apresenta este aspecto em seus estudos.

As ações dessas agências resultam, de acordo com os autores, no monopólio tanto da elaboração de material didático e do conseqüente privilégio da variedade europeia da língua quanto na formação de um imaginário sobre o espanhol no Brasil. (ZOLIN-VESZ, 2013 p. 54)

Esse autor aponta que o propulsor do ensino e da aprendizagem do espanhol no Brasil foi o MERCOSUL, porém esse ensino/aprendizagem era monopólio de agências espanholas, em conseqüência disso, os livros didáticos de espanhol apresentam apenas os aspectos linguístico-culturais do espanhol europeu.

Outros estudiosos como Irineu (2014), Paraquett (2014), Baptista (2014) e Vilhena (2013) apresentam aspectos/representações da América Latina em suas pesquisas.

Irineu (2014) apresenta a memória de um grupo de três professores de espanhol sobre a América Latina, tendo como objeto a representação.

Uma análise prévia do material discursivo dos três memoriais confirmou minha hipótese inicial de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Letras tendem a silenciar a América Latina enquanto legítimo objeto do conhecimento, revelando a forte presença (quase exclusiva) da Espanha e da língua espanhola em sua variedade peninsular como temas das aulas de espanhol na formação inicial e continuada dos professores brasileiros. (IRINEU, 2014, p. 28)

Irineu (2014) observou em sua análise que o material discursivo dos três memoriais confirmou a sua hipótese de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Letras silenciavam a América Latina. Assim como em alguns livros didáticos, a Espanha possui uma forte presença nas memoriais dos alunos. Com isso, podemos observar que ainda existe um domínio discursivo da Espanha.

De acordo com Paraquett (2014), é compromisso político do curso de Letras formar professores que promovem ações que propiciem a formação de seus alunos.

O professor de línguas estrangeiras não pode se limitar a determinada variedade, por mais que essa constitua sua história pessoal. É preciso levar os professores em formação a pensarem que a língua espanhola é mais do que podem ver em sua cidade e do que está guardado, muitas vezes, na memória afetiva. (PARAQUETT, 2014, p. 129)

Paraquett (2014) apresenta ações questionadoras para a formação inicial dos professores, defende que os docentes não podem se limitar a uma variedade, mesmo que essa variedade constitua uma história pessoal.

Baptista (2014) também revela as possibilidades para a (trans) formação docente em suas práticas para a formação inicial dos professores, considerando o entendimento da dimensão situada – social, histórica e política – de nossas ações como agentes formadores e transformadores das práticas.

A importância do letramento crítico na e para a formação docente, os circunscrevendo a dois aspectos fundamentais – o exercício da crítica na e para a formação de professores e a construção de processos de comunicação críticos. Neste sentido, destaco minha experiência como formadora, tendo em vista as contribuições do letramento crítico. Com essa intenção, trago à baila o questionamento de representações relacionada com as identidades de jovens no contexto latino-americano, em particular, o da mídia digital colombiana. (BAPTISTA. 2014, p. 142)

Com ênfase no livro didático, Vilhena (2013) destaca que o livro didático por ela analisado é ambientado na variedade europeia, como se fosse um molde, a forma primeira de dizer em língua espanhola, quando é falado sobre a variedade hispano-americana apresenta palavras deslocadas sem nenhum tipo de contextualização, o livro didático também reforça os estereótipos que envolvem a língua espanhola.

O livro em análise, ao eleger uma língua padrão, considerada o possível significado de todas as outras variedades, e ao invisibilizar as variedades latino-americanas, desconsidera a corporeidade intrínseca às línguas, embasada na qual se pode concretizar algum tipo de processo identitário. (VILHENA, 2013, p. 71)

Assim, é possível perceber que os livros didáticos de língua estrangeira, geralmente, adotam uma língua padrão de ensino, esta língua seria a peninsular, a europeia.

4. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativista, uma vez que consiste basicamente em buscar entender um fenômeno específico em profundidade, trabalhando de forma descritiva e juntamente com a abordagem interpretativista analisar o livro didático “Cercanía Joven”. Os procedimentos realizados para desenvolver a investigação são a leitura e, posteriormente, a descrição e análise do primeiro volume do livro didático “Cercanía Joven”, a fim de desvendar as ocorrências da (não) discursividade das variedades linguístico-culturais da América Latina.

O *corpus* com o qual trabalhamos trata-se do livro didático “Cercanía Joven”, que foi escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destinado ao Ensino Médio da rede pública de ensino.

Vale ressaltar que as linguagens verbais e não verbais foram escolhidas para exemplificar se há ou não o silenciamento da América Latina no *corpus*. A fim de delimitar o *corpus*, escolhemos os excertos para a análise. Após a escolha dos excertos, realizamos as análises de cada um deles. Durante a averiguação dos dados levantamos algumas hipóteses, mesmo que não confirmadas, as quais foram importantes para criar reflexões acerca do tema.

A fim de desenvolver as discussões aqui apresentadas, pesquisamos algumas atividades e variações que estariam de acordo com o contexto e com a diversidade cultural, social e lingüística

apresentada pelo material didático.

Nesse sentido, acreditamos que tais análises são relevantes, pois queremos investigar se realmente há um lugar para a América Latina no volume 1 do livro didático analisado, e como esses países são discursivizados em nosso *corpus*.

5. Análise e discussão de dados

A partir de nossas análises, pudemos perceber que nossa hipótese inicial de que a América Latina ainda é silenciada/apagada nos livros didáticos (LD) é parcialmente refutada, pois o livro didático analisado aborda diferentes temas da América Latina, porém os países representados no referido livro são os grandes pólos latinos, enquanto que os pequenos são mencionados superficialmente, quando mencionamos grandes e pequenos pólos latinos, referimo-nos aos aspectos geográficos dos países, de acordo com a maior e menor extensão territorial. A Europa, a Espanha, ainda aparece como a língua padrão, a mais reconhecida e prestigiada, já a América Latina, a colonizada, aparece sempre como a inferior, a “menos correta”, etc.

Por uma questão de organização e de melhor apresentação, separamos nossas análises em três subseções: na primeira, apresentaremos o livro didático e sua consonância com as OCEM; na segunda, discutiremos a (não) representação cultural da América Latina no livro didático, na terceira questões referentes às variedades linguísticas no livro didático e na quarta, outras considerações sobre as variedades.

6.1 Organização do Livro Didático (LD) e as OCEM.

Cercanía Joven é um livro didático de espanhol escolhido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas públicas do Brasil, possui três volumes propostos para as três séries do Ensino Médio, os autores desse LD são Ludmilla Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia. Os editores responsáveis são Sandra Fernandez e Cleber Ferreira de João. Esse LD foi editado no Brasil e sua primeira edição é de 2013.

Verificamos que o livro didático contempla a transversalidade e a interdisciplinaridade em cada uma das unidades. Nesse sentido, parece contemplar o que é proposto nas OCEM (2006) de língua estrangeira que determinam que os programas pedagógicos devem reforçar as propostas de interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade.

O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade. (OCEM, 2006, p.94)

Conforme observamos, as OCEM de língua estrangeira abordam a transversalidade e interdisciplinaridade, assim como no livro “Cercanía Joven”, pois estas duas propostas estão preocupadas com a formação, a constituição social e cidadã dos indivíduos.

O livro está dividido por unidades e cada unidade é constituída por 2 capítulos. No primeiro volume, na primeira unidade os capítulos são: “Cultura Latina: ¡hacia la diversidad!” e “Turismo hispânico: ¡convivamos con las diferencias!”, a proposta de transversalidade é a “pluralidad cultural” e a de interdisciplinaridade com a geografia. Na segunda, os capítulos são: “Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las dogras!” e “Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!”, a transversalidade trabalhada é a “Salud: deportes y drogas” e interdisciplinaridade com a educação física e na terceira e última unidade, os capítulos são: “Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!” e “Movimientos populares: ¡participemos en la política!”, a transversalidade trabalhada é a “Ética y ciudadanía” e a interdisciplinaridade com a história. Em todas as unidades são trabalhadas as quatro habilidades: *lectura, escritura, escucha e habla*.

6.2 A(não) representação cultural da América Latina no livro didático

A partir de nossas análises, evidenciamos por meio da linguagem verbal e não verbal, a (não) representação cultural da América Latina no livro didático “Cercanía Joven”. Os países maiores (Argentina, México, Peru, Colômbia, Venezuela, entre outros) predominam no livro analisado, enquanto os países menores (Honduras, El Salvador, Guatemala, República Dominicana, entre outros), e menos representativos, em especial os da América Central, são apresentados somente como curiosidades.

Nas imagens apresentadas nas páginas 21, 88 e 89 do primeiro volume do livro didático, observamos dois tipos de temas representados. Nas imagens da página 21, há cartões postais, e pede-se que os leitores reconheçam esse gênero textual e, posteriormente, façam um cartão postal. Para que isso ocorra, os autores apresentam e exemplificam cartões postais de três lugares: Chichén Itzá, México; Santa Lucia, Honduras e Cartagena, Colômbia.

Dessa forma, observamos que o país Honduras é apresentado aos leitores somente com a imagem de um cartão postal, pois no decorrer do material didático não se fala mais sobre esse país. Os outros dois países, México e Colômbia, são apresentados com músicas, imagens e textos. Assim, verificamos que os pólos menores da América Latina são representados poucas vezes e, geralmente, são apresentados por meio de poucas imagens.

A unidade dois do livro aborda os esportes e nas páginas 88 e 89, na parte de “habla”, os autores colocam o vocabulário em contexto e apresentam imagens de esportistas de diferentes países. Esses atletas representados são de grandes pólos da América Latina, como Uruguai, Peru, Argentina e Brasil, mas também apresentam atletas da Espanha, os atletas espanhóis são apresentados duas vezes.

Na unidade três do livro “El mundo es político: ¡que también sea ético” há fotos de famosos políticos como Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil), Fidel Castro (Cuba) e Cristina Kirchner (Argentina), para mostrar como curiosidade os diferentes discursos políticos. E Salvador Allende (Chile), um político socialista chileno, para aprofundar as questões políticas, mostrando o seu discurso, sua história política até a sua morte. Posteriormente, na parte de “Escritura” são apresentadas reportagens e imagens sobre a ditadura na Argentina.

Para apresentar a cultura da América Latina, o livro abordará músicas contextualizadas, pois para apresentar os países latinos os

autores utilizam a música “300 kilos” de Los Coyotes, que além de mostrar os nomes de países e cidades latino-americanas, apresentam também os países de cultura latina. Além disso, apresenta a música do dominicano Juan Luis Guerra “Visa para un sueño”, que aborda a questão de pessoas que tentam ganhar a vida dos sonhos em outro lugar, não é mencionado o lugar, mas podemos inferir que seja os Estados Unidos, já que havia/há vários latinos que imigravam/imigram para este país em busca de uma vida mais digna.

O livro didático aborda o diálogo entre culturas com a finalidade de mostrar a aproximação do Brasil com os países da América Latina, apresentando que muitas músicas falam sobre uma nação, um povo e sua cultura, para isso colocam duas músicas populares: uma de cantor cubano Joseíto “Guatanamera” e a outra “Aquarela do Brasil” de Ary Barroso, que relatam o amor por sua terra de origem.

Os autores também apresentam à resistência militar do Chile e do Brasil, por meio das músicas “Yo pisaré las calles nuevamente” que foi composta pelo cubano Pablo Milanés e “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos” de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, que abordam esse período político da ditadura. É importante e interessante fazer essa relação cultural e política, pois a maioria dos países latinos passou por esse período de militarização, portanto essas atividades podem servir para que os alunos reconheçam o quanto somos próximos cultural, social e politicamente dos países latino-americanos de língua espanhola.

Além disso, observamos que os países de pólos menores são apresentados poucas vezes no livro didático, e quando são apresentados, mostram apenas curiosidades ou alguma imagem, sem representar esses países socialmente, politicamente e historicamente. Os grandes pólos latino-americanos que parecem estar mais em evidência, como Argentina, Chile, Venezuela são apresentados inúmeras vezes no decorrer do material didático, aprofundando os aspectos sociais, políticos e históricos desses países.

No próximo item destacaremos as variedades linguísticas do espanhol apresentadas no livro didático analisado.

6.3 As variedades linguísticas no livro didático

Quanto às variedades linguísticas, pudemos perceber que o diálogo dos autores com os leitores é formado pela segunda pessoa do singular (tú) ou usando as conjugações verbais correspondentes, esta forma de tratamento pessoal é empregada em alguns países *hispanohablantes*, principalmente na Espanha. Apontamos alguns excertos de atividades que os autores empregam o “tuteo”.

Excerto I: El español por diversas razones, ha ganado espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio de español? Marca por qué es importante para ti aprenderlo y coméntalo oralmente con tus compañeros. (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.11)

Excerto II: “El verbo ser dependiendo del contexto, puede expresar cosas diferentes. Por tus conocimientos lingüísticos del portugués y del mundo. (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.18)

Excerto III: Observa las siguientes tarjetas postales, de diversos lugares del mundo hispánico. ¿cuál te parece más atractiva? (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.21)

Excerto IV: Haz las actividades que se te proponen. (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.31)

Excerto V: Tu compañero será el funcionario de la aduana en España y tú serás un estudiante que va a hacer un curso en ese país. (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.43)

Vemos que no momento do diálogo dos autores com o leitor, a variedade linguística que predomina no livro didático é a da Espanha, há um predomínio peninsular europeu. De acordo com Lessa (2013), o silenciamento discursivo colonialista aborda a questão do não ensinar/aprender.

O silenciamento constitui outra face das ações discursivas colonialistas, que é a que se oculta, a face do não dito, do ignorado, do apagado, silenciado e esquecido – tudo aquilo que não deve ser comentado, nem ensinado/aprendido. (LESSA, 2013, p.23)

Percebemos que o silenciamento existe para mostrar o que não deve ser comentado, com isso há um jogo de poder para ocultar o que não deve ser ensinado nas salas de aulas.

Na primeira unidade, os autores apresentam e explicam o termo “latinoamerica” e “hispanoamericano” com o intuito de mostrar a pluralidade do espanhol.

Excerto VI: El término Latinoamérica, según el Diccionario panhispánico de dudas (2005), de la Real Academia Española, “engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés)”. También según el diccionario, “para referirse exclusivamente a los países de lengua española es más propio usar el término específico Hispanoamérica. (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.;

Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, SP – Brasil, 2017.

Com esse fragmento observamos que os autores explicam o termo *Hispanoamérica*, que contribui para o entendimento de vários leitores que não conhecem essa terminação. Parece-nos procurar mostrar as diversidades da língua espanhola.

Nesse material, são apresentados os diferentes tratamentos (formal e informal) da Espanha e dos países *hispanoamericanos*.

Excerto VII: En el tratamiento formal se usa usted (singular) y ustedes (plural) en todos los países hispanohablantes, pero se puede usar la forma usted en ámbito familiar o de amistad en algunos países de América, como en Chile y Colombia; (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.19)

Excerto VIII: En el tratamiento infomal, en España se usa tú (singular) y vosotros (plural). Actualmente, vosotros no se utiliza en Hispanoamérica; (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.19)

Excerto IX: En Hispanoamérica, el tratamiento informal puede ser expresado por tú (singular) y ustedes (plural) o por vos (singular) y ustedes (plural), según el país o zona. La conjugación de los verbos con el pronombre vos varía dependiendo de la región.(COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.19)

No excerto de tratamento VII, o livro didático “Cercanía Joven”

generaliza o tratamento formal utilizado nos países *hispanohablantes* e especifica que “usted” ainda pode ser utilizado de maneira informal em países como o Chile e a Colômbia. Porém, existem ainda países como a Guatemala e a Costa Rica, como também algumas regiões que utilizam o “usted” de maneira informal.

No excerto de tratamento VIII, o livro didático especifica somente o uso da Espanha, mostrando que neste país utiliza-se o *tú* y o *vosotros* informalmente, enquanto na América Latina, atualmente, não se utiliza o *vosotros*. O uso do *vosotros* nos países Latino americanos não é tão comum, mas não é possível afirmar que não é utilizado.

No excerto de tratamento IX, o livro didático apresenta o uso do tratamento informal utilizado nos países *hispanohablantes*: o *tú* e o *ustedes* ou *vos* e o *ustedes* dependendo da região, mas não especifica quais são as regiões que utilizam esses tratamentos. O tratamento “vos” é utilizado em países como Argentina, Uruguai, Paraguai e alguns países da América Central.

Nesses exemplos analisados vemos que o livro didático ainda privilegia a Espanha, pois nos exemplos analisados percebemos claramente que a Espanha é especificada e tomada como padrão/referência, enquanto os países *hispanoamericanos* são generalizados. Vilhena (2013) chama atenção para este apego da variedade europeia.

Tem me chamado a atenção o fato de o material didático disponível no mercado brasileiro estar geralmente em consonância com uma visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico e uma variedade conhecida como europeia. (VILHENA, 2013, p.64)

É importante apresentar esse levantamento, pois isso implicará na construção da identidade sociocultural do aluno. Por isso, acreditamos que seja relevante apresentar as variedades da língua espanhola, sem privilégios, sem estereótipos, para que o aluno construa sua própria linguagem/identidade na língua estrangeira.

Além disso, o livro apresenta uma tabela dos pronomes pessoais em o pronome pessoal *vos* é acrescentado, são poucos os livros didáticos que acrescentam este pronome, porém este é apresentado sem nenhuma explicação de forma contextualizada.

Excerto X: Yo

Tú/Vos
Él/Ella, Usted

Nosotros (as)

Vosotros (as)

Ellos/Ellas/Ustedes (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.19)

O pronome “vos” poderia ser explicado de forma contextualizada, pois não é comum seu uso nos livros didáticos antigos, apresentando e explicando que é um pronome usado no lugar de “tú” nos países da região rio-platense e em alguns países da América Central, que o “vos” é utilizado como tratamento informal para falar com pessoas de confiança (amigos, familiares ou pessoas conhecidas). Dessa maneira, o pronome pessoal “vos” seria contextualizado e explicado aos leitores.

Também vemos que os autores apresentam curiosidades sobre a cultura e a linguagem dos países *hispanohablantes*.

Excerto XI: La cédula de identidad tiene otros nombres dependiendo del país. En Argentina, España y Perú se llama Documento Nacional de Identidad (DNI); en Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Uruguay y Venezuela reciben el nombre de Cédula de Identidad (CI); en Chile, además de cédula, también se lo conoce como Carnet o Carné de Identidad (CI). En Colombia y Ecuador se utiliza la denominación Cédula de Ciudadanía (CC); en El Salvador, Documento Único de Identidad (DUI); en Guatemala, Documento Personal de Identificación (DPI); en Panamá, Cédula de Identidad Personal (CPI), y en Paraguay, Cédula de Identidad Civil (...). (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.29)

Excerto XII: El medio de transporte colectivo público urbano, autobús, recibe nombres distintos en los varios países hispánicos: guagua (Cuba), colectivo (Argentina y Bolivia), micro (Chile), buseta (Colombia), camioneta (Guatemala), camión (México), ómnibus (Uruguay)... Pero cada uno de esos medios de transporte tiene su particularidad que se relaciona con las costumbres y hábitos de cada comunidad que las usa. (COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA. P.L., 2013, p.43)

No excerto XI o livro apresenta como falar carteira de identidade em diversos países *hispanohablantes* e no excerto XII as variadas formas de se falar ônibus, ou seja, curiosidades da linguagem. Ainda sobre o excerto XII, vale ressaltar que os autores apresentam os diversos léxicos empregados nos diferentes países de língua espanhola, mas sempre partem da língua padrão, do espanhol estándar, do léxico “autobús” utilizado na Espanha, para só depois fazerem referências às diversas formas de nomear “ônibus” em alguns países latino-americanos.

O livro didático apresenta também diversas formas de pronúncia do espanhol. No CD disponibilizado pelo livro contém pronúncias da Argentina, da Espanha, de Cuba, da República Dominicana, dentre outros, percebemos então que os autores se preocupam com a

pluralidade linguística, pois não existe uma forma de linguagem, mas sim diversas variantes do espanhol.

Os autores apresentam uma entrevista com Messi, um jogador de futebol argentino e, abordaram as diferenças de pronúncia entre o entrevistador e o jogador, apontando o dígrafo “ll” e a letra “y”, mostrando as pronúncias diferentes de um argentino e um espanhol. Este material apresentará também as diferenças de pronúncia entre os fenômenos de “seseo” e o “ceceo”, mas não explica o fenômeno da “distinción” e o utiliza nos exercícios. É muito relevante abordar esses fenômenos de pronúncia para que o estudante perceba as variações linguísticas dos países *hispanohablantes*.

Lessa (2013) afirma que os professores devem prestar atenção na (não) discursividade da América Latina, pois eles são autoridades e formadores de consciência e cidadania.

Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas perifericamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias. (LESSA, 2013, p.25)

6.4 Outras considerações sobre as variedades

Quando o livro didático analisado mostra os pequenos pólos da América Latina, percebemos que geralmente estes pólos são representados como curiosidades ao leitor ou com poucos exemplos culturais e linguísticos, por isso acreditamos que o professor deva suprir

a falta desses pequenos países latinos no livro didático, para que o estudante possua acesso a uma diversidade cultural, histórica e social no ensino/aprendizagem.

Segundo Grigoletto (2011), as escolas abordam o livro didático como um texto fechado, com sentidos pré-estabelecidos, que será resgatado pelos professores e alunos da instituição.

O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter. (GRIGOLETTO, 2011, p. 42).

As instituições de ensino deveriam apresentar aos seus alunos que o livro didático não pode ser considerado como verdade absoluta, mas sim um livro que conseguirá aprofundar alguns conceitos, enquanto outros termos serão supridos por matérias complementares, como sequências encontrada pelo professor na internet, matérias realizados pelo professor, e outros materiais.

De acordo com Lima (2013), os livros didáticos estão começando a dar mais visibilidade para a América Latina. Alguns países são apresentados de maneira profunda em seus aspectos políticos, culturais e sociais, como é o caso da Argentina, que no capítulo três do livro analisado aborda a ditadura vivida nesse país, apresentando os aspectos político e social desse país.

É importante ressaltar que o livro “Cercanía Joven” não apresenta a língua espanhola em dois grandes blocos homogeneizantes: Espanhola da Espanha *versus* Espanhola da América Latina, pois esse

livro tenta apresentar a variedade cultural, linguística, política e histórica de vários países *hispanohablantes*, mostrando algumas particularidades de países da América Latina referentes aos fenômenos linguísticos, culturais e históricos dos países latinos.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar como a América Latina é representada em um livro didático intitulado “Cercanía Joven”, selecionado pelo PNLD com o objetivo de discutir sobre o (não) lugar da América Latina no livro didático e no ensino de Língua Espanhola.

O livro didático analisado aborda as variedades linguístico-culturais de alguns países *hispanohablantes* mostrando suas particularidades e desenvolvendo de maneira crítica os temas/questões transversais. No entanto, mesmo abordando questões linguísticas e culturais dos países latino-americanos, este material parte sempre do “espanhol peninsular/ padrão” para depois fazer referência aos dizeres referentes a alguns países *hispanohablantes*. É importante que o professor tenha um olhar crítico ao escolher o livro didático, pois ele contribuirá não só para o ensino/aprendizagem de língua espanhola dos alunos, como também ajudará na ampliação dos conhecimentos sociais, políticos e culturais.

Através deste estudo, analisamos que os grandes países da América Latina (Argentina, Venezuela, Chile, México, entre outros) são representados com mais profundidade social, política e histórica, enquanto os países pequenos ou considerados de “menor importância” (Honduras, Guatemala, El Salvador, entre outros) são representados poucas vezes com curiosidades ou com gravuras. Dessa forma, a hipótese proposta neste artigo é parcialmente refutada, já que este livro não apresenta a dicotomia homogeneizante: Espanhol da Espanha *versus* Espanhol da América Latina, e aborda algumas questões de

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICO-CULTURAIS DA AMÉRICA LATINA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

cunho social, político, linguístico e cultural da América Latina para a formação de seus leitores.

SANTOS, G. G. As variedades linguístico-culturais da América Latina em um livro didático de Espanhol. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 16, n.1, p. 839-870, 2017.

LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICO-CULTURALES DE LA AMÉRICA LATINA EN UN LIBRO DIDÁCTICO DE ESPAÑOL

RESUMEN: Realizamos un estudio sobre como las variedades de la América Latina son representadas en el libro didáctico “Cercanía Joven”, con el objetivo de analizar la (no) discursividad construida sobre la América Latina en dicho libro. Nos basamos en una Lingüística Aplicada de Moita Lopes (2006) y Pennycook (2006). En Coracini (2011) que se ocupa libro didáctico. Y en Lima (2013), Paraquett (2009) que abordan la (no) representación de la América Latina en la enseñanza de español.

PALABRAS-CLAVE: América Latina; Variedades lingüístico-culturales; Libro didáctico; Enseñanza de lengua español.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, L. M. T. R. Letramento crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de Espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.). *A (In)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes, 2014 p.141-161.

SANTOS, G. G.

BELLÉ, J. De sonho, de sangue e América do Sul. In: Revista da Cultura, SP Plural, Edição 90, janeiro de 2015.

BRASIL. Guia de Livros didáticos PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Língua Estrangeira. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2006.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P.L. Cercanía Joven. São Paulo: Edições SM, 2013.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 17-26.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011 p. 33-43.

_____. Seções de Leitura no Livro Didático de Línguas Estrangeiras: Lugar de Interpretação?. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011 p. 79-91.

IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.). *A (In) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes, 2014 p.21-39.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In) visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013. p.17-28.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de Língua Espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In) visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013 p. 29-50.

AS VARIEDADES LINGUÍSTICO-CULTURAIS DA AMÉRICA LATINA EM UM LIVRO
DIDÁTICO DE ESPANHOL

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

PARAQUETT, M. "Linguística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 3.1, 2009.

PARAQUETT, M. Projetos e ações na formação inicial de professores de Espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.). *A (In) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes, 2014. p.127-140.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 27-31.

VILHENA, F. B. K. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In) visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-76.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In) visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013. p. 51-76.